

音楽的な表象に着目した旋律の記譜に関する考察

—ピアノの初心者を対象とした実践・調査を中心に—

難波 正 明
(教育学専攻)

長谷川 梨 紗
(本学非常勤講師)

村 田 睦 美
(岐阜聖徳学園大学教育学部)

はじめに

小学校の音楽の授業、あるいは幼稚園、保育園での遊びや音楽表現の活動の中で歌われている子どものための歌は、唱歌、童謡、わらべうたなどの他、世界の様々な国や民族の音楽に由来するものから、その時々で人気のテーマ・ソングまで実に多種多様である。これらの歌を子ども達が歌う時、教師や保育者はピアノや電子オルガンでその歌を伴奏しながら指導をすることが多いだろう。そして、我々は得てしてそうした光景をごく当たり前のことのように受けとめている。しかし、こうした歌の中には、必ずしもピアノなど鍵盤楽器で伴奏することがふさわしくないものや、むしろ伴奏などつけないで歌った方がその曲のスタイルとして適切なものも多い。

子ども達を取り巻く音楽的な環境や文化が刻々と変化し、歌の内容やスタイルなども多様化する中で、教師や保育士を目指す学生達が身につけておかねばならない音楽的な力とは、本来どのようなものなのか、さらには「ピアノを弾く」ということ自体が授業や保育を行う上で本当に必要なのかといった問題も、今一度あらためて検討されるべきだろう。

しかし一方で、学生達が教育実習に行ったり、教員や保育士の採用試験を受けたりするような実際的な場面では、やはりある程度ピアノが弾けるということが求められるのも確かである。そのため教員や保育士を養成する課程では、ピアノの基礎的な技能は最低限身につけなければならないものと考えられており、各大学ではそのための授業科目を様々な形で開講している。

京都女子大学発達教育学部では、そうしたピアノ実技の力を補うために、新入生を対象に「ピアノ・ベーシック」という科目を設けている。前期と後期にそれぞれ「ピアノ・ベーシック」のAとBに分けて開講しているが、このうちAはピアノの学習経験がない、あるいは経験期間がわずかな学生を対象に『バイエル・ピアノ教則本』を主な教材としてグループないし個別での指導を行っている。

本稿では、この科目の受講者を対象にした実践・調査を通して、楽譜の理解の度合いとピアノの実技能力との関連性について明らかにしていく。そして、ピアノの基礎技能の習得を目指すこうした授業において、楽譜に関する学習をどのように導いていくべきかという問題について考察する。

I. ピアノ指導における楽譜の理解の問題を扱った先行研究と本稿の位置づけ

本稿で取り上げる「ピアノ・ベーシックA」については、すでに2013年5月に当時の受講者達のピアノ実技に関する実態を把握する目的で質問紙調査を実施し、その報告を行っている⁽¹⁾。幾分古いデータになるが、その中で明らかになったことの一つは、この科目の受講者の多くが、演奏の技術的な問題よりもむしろ楽譜の理解や読み取りに困難を感じているという実態であった。

このことは本学に限ったことではなく、教員や保育士の養成課程で教える大学の教員の多くは、学生達が音符や楽譜について理解できておらず、ピアノの基礎技能を学ぶ以前に楽譜を読

むことに大きな障壁があることに共通の問題意識を抱いているようである。

例えば、岡村明日香は自身が勤務する幼児教育保育科のピアノの授業担当達の間で、「近年、その学生たちの読譜力の低下が話題になることが多くなってきた」と述べ、音の高さと五線の位置の対応、そして音符の長さやリズムを中心にした読譜力の育成を重視した指導実践を報告している⁽²⁾。また、澤田和美は「階名の配列に対する不慣れが読譜への困難の一因である」ことを指摘している⁽³⁾、森村祐子はピアノ初心者の学生が楽譜にドレミを書き、音符ではなく書き込んだドレミを読んで与えられた楽曲を習得している実状を述べている⁽⁴⁾。

この他にも、同様の問題意識から、小学校の音楽科の授業を行うのに必要な読譜や記譜の力を、音楽経験についての聞き取りやテストによって調査したり、大学入学以前の読譜の学習の時期や機会を調査して、学生達の読譜の理解度の把握を行ったり、数多くの大学教員が様々な取り組みをしている⁽⁵⁾。

しかし、それらの中には楽譜の理解や読譜のための指導とピアノ実技の指導を必ずしも充分な関連をはかることなく、あるいは別々に行っているものも多く、実際の音楽や演奏と楽譜の知識や認識をどのように結びつけるのかという問題に必ずしも充分な答えを見出せているとは限らない。

J. A. スロボダは、文字や文章の読み取りを例に挙げ、言語の場合はその「スムーズな読み取りが、我々の文化における生活のあらゆる場面で必要とされているのに対し、音楽の場合は同じような事情ではない」とした上で、音楽については「通常の音楽的課題をうまくこなすのに必ずしも視奏に習熟している必要はなく、音楽家でさえ継続的に楽譜を読む練習をしているとは限らない」ことを指摘する。

そして、子ども達の多くが読譜の学習と並行して音楽演奏の新しい技能を学んでいかなければならないが、この「二重の課題が大変な負担になっている」と述べている⁽⁶⁾。

したがって、ピアノの学習を進めながら併せ

て読譜の能力を高め、楽譜についての理解を深めていけるような手立てを考えていく必要があるが、ここでは読譜ではなく記譜、すなわち楽譜を書く活動からこの問題にアプローチを試みる。

言語の場合を考えてみても、読むことと書くことが表裏一体の関係を成していることは否定できないだろうし、読む学習だけを行って言語的な能力を高めるには限界があろう。音楽の場合も同様で、楽譜を読むことと書くことが相まって真に楽譜の理解を深めることができるのであり、その意味で記譜の活動を導入することは、結果として読譜の能力を高めることにもつながると考える⁽⁷⁾。

したがって、本稿では学生達のピアノの学習の実態と記譜の能力との関連を明らかにし、実際の音楽と切り離すことなく楽譜の理解を導いていく可能性を考えていくために記譜の実践・調査を取り上げる。

Ⅱ. 表象に着目した記譜の意義

音楽は本来的に時間的な存在であるため、その中で旋律やリズムを形づくっている音は次々に現れては過ぎ去って行く。楽譜はそれを視覚的に示す音符や休符など種々の記号として五線の中に空間的に表したものであるが、この時間的と空間的という両者のあり方や性質の違いが読譜や記譜を困難なものにしている要因の一つであると言うことができよう。

一方で、訓練を積み重ねれば楽譜を見てそれを実際に歌ったり演奏したりすることなしに、その音楽をある程度具体的にイメージできるようになる。“inner hearing”，すなわち「内的な聴取」あるいは「内的聴感」などと言われる能力で、ダルクローズやコダーイなど様々なメソッドで重視されているが⁽⁸⁾、そうした能力を育むことは上に述べた時間的・聴覚的内容と空間的・視覚的内容との間の障壁を打開するための一つの糸口になるとも言える。

本稿では、こうした能力を「表象」という言葉を用いて考えてみたい。「表象」という語は、何らかの契機によって我々の意識の中にもたら

される外的対象の像を指すが、この「表象」はその対象のあり方の違いから次の3つに類別される。すなわち対象が眼前にある場合の「知覚表象」と、記憶によって再生される「記憶表象」、そして想像によってもたらされる「想像表象」である⁹⁾。

この表象の対象は特に視覚的なものに限らず、音楽についても例えばベートーヴェンの交響曲《運命》のモティーフなどは誰もが記憶表象として思い浮かべることができるだろうし、場合によってはそのオーケストレーションの細部まで鮮明に意識の中に再現することができるだろう。“inner hearing”によってもたらされる音楽のイメージもこの表象に類するものであると言える。

このような「音楽的な表象」をここでは記譜という行為と結びつけて考える訳であるが、一般に記譜が求められるのはソルフェージュの学習の一つとしての「聴音」や、自分で音楽をつくる創作など、多少とも限られた活動の場面であろう。これらを表象という視点で捉えれば、前者は知覚表象の働き、後者は想像表象の働きにそれぞれ主としてかかわっていると考えることができる。

本稿の実践・調査は、以下に述べる通り、その場で提示された旋律を記譜する活動を行うものであるが、その旋律は誰もが知っているような曲から選んでいる。すなわち、表象の類型に照らせば、知覚表象に加えて、先の《運命》のモティーフの場合のように、記憶表象の働きにも大きくかわる活動の内容と言えるだろう。

Ⅲ. 記譜の実践・調査について

(1) 実践・調査の目的

ここでは誰もが容易に思い浮かべることができるような、よく知られた旋律を楽譜に書くという実践・調査を行う。そうした旋律を選んだのは、学生達が先に述べた知覚表象と記憶表象の2つを拠り所とすることで、記譜すべき旋律をより安定した意識の対象として捉えることができると思ったためである。

さらに、「聴音」のように記譜する旋律を単

に聴き取るだけでなく、これを階名唱することで、学生達がその中の音高や音の動きをあらかじめ把握できるようにしておく。また、音価やリズムについては、音符やその組み合わせなどについての楽典的な説明とその反復的なリズム打ちを行うだけでなく、現に記譜しようとしている旋律のリズムを取り出して打つ活動を取り入れた。

このような手立てを導入することによって、学生達が聴き取りの能力の差に左右されることなく、自分達の意識の中に浮かび上がる音楽的な表象をどのような音符や記号として書き表すかということだけに記譜の作業過程を焦点化できると考える。

なお、本稿で「実践・調査」という表現を用いるのは、「①単に楽典的な説明から引き出された反復的なリズム打ちを行うだけでなく、現に記譜しようとしている旋律のより実際的なリズムを打つ活動を1回目と2回目の記譜の間に行うことで、学生達の記譜がどのように変わるかを調査すること」が目的の1つではあるが、そのことに「効果がある」、「効果がない」という二分法的結論を安易に導くことは避け、むしろ「②2回の記譜の間に旋律のリズム打ちというより実際的な音楽の取り組みを行うことで、記譜の能力や楽譜の理解を向上させるというねらいを持った実践を行うとともに、記譜された楽譜の分析から、楽譜に対する正しい理解を導くための学習の可能性をさらにひろげていくためにはどのような手立てを加えていけば良いのかを考えていくこと」をより重要な目的とするためである。

(2) 対象

実践・調査を行ったのは、京都女子大学発達教育学部の1年生56人であり、その所属学科・専攻は、教育学科教育学専攻25人、同心理学専攻6人、そして児童学科25人である。このうち教育学科では主として小学校と幼稚園教諭、児童学科では幼稚園教諭と保育士の免許・資格を取得することができる。

「ピアノ・ベーシックA」は選択科目である

〔表2〕実践・調査の概要

| | | |
|-------------|------|-------------------------|
| 1 回 目 | 旋律 1 | |
| | 1-1 | 音符の形と意味（長さ）の説明 |
| | 1-2 | リズム打ち（譜例 2 a. b. c）と階名唱 |
| | 1-3 | 記譜（1 回目） |
| | 旋律 2 | |
| | 1-4 | 音符の形と意味（長さ）の説明 |
| 2 回 目 | 1-5 | リズム打ち（譜例 3）と階名唱 |
| | 1-6 | 記譜（1 回目） |
| | 旋律 1 | |
| | 2-1 | リズム打ち（旋律 1 のリズム）と階名唱 |
| | 2-2 | 記譜（2 回目） |
| | 旋律 2 | |
| | 2-3 | リズム打ち（旋律 2 のリズム）と階名唱 |
| | 2-4 | 記譜（2 回目） |

（譜例 2. a, b, c）を最初は手拍子で打ち、次は左手で基本拍の 4 分音符を打ちながら右手でこの 3 つのリズム・パターンを打つ練習をした。

【譜例 2】(a)

(b)

(c)

こうして両手でのリズム打ちが一定のテンポを保ちながらできるようになったら、旋律 1 をハ長調の階名で歌う活動に移った（1-2）。実践者の範唱とピアノによる伴奏に合わせて 3、4 回繰り返し、全員が階名唱できるようになった後、その旋律を五線に書くよう指示した（1-3）。

旋律 2 についても基本的に同じことを行ったが、旋律 1 と異なる点は、今度は音符についての説明が付点 4 分音符についてのものになり（1-4）、続くリズム打ちも付点 4 分音符と 8 分音符の組み合わせによるリズム・パターン（譜例 3）の繰り返しで行ったことである（1-5）。

【譜例 3】

この 1 回目の記譜（1-3 および 1-6）は 5 分を目安に行った。その間、実践者は適宜ピアノで旋律を右手、基本拍を左手の和音で取りながら弾いて聞かせ、前述のように実践補助者が個別に学生に対応し、必要に応じて各自歌って音高やリズムを確認するよう指示した。特に旋律 2 については通常 4 分の 2 拍子で記譜され歌われるので、実践者は左手の基本拍を幾分強調し、4 分の 4 拍子の旋律として感じ取れるような弾き方を工夫した。

1 回目の記譜を終えた後、再びリズム打ちと階名唱を行ったが、今度は学生達により具体的なリズム・パターンとして認識されるように、現に記譜しようとしている旋律の実際的なリズムを打ちながら階名唱を行った。それを 2～3 回繰り返した後、2 回目の記譜を指示した。

IV. 結果と分析

(1) 音楽経験についての回答

質問紙で得られた回答で、楽器の経験の有無を見ると、「ピアノなど鍵盤楽器の経験がある」と答えたのは 19 人、トランペットやヴァイオリンなど「鍵盤楽器以外の楽器の経験がある」と答えたのは 20 人で、そのうち「①鍵盤楽器のみ経験がある」が 9 人、「②鍵盤楽器以外の楽器のみ経験がある」が 10 人であった。また、「③両方の経験がある」は 10 人、「④どちらも経験がない」が 27 人であった。

しかし、①～④のそれぞれの学生の『バイエル』の開始時の番号と現時点（6 月中旬頃）で取り組んでいる曲の番号を見ると、鍵盤楽器の経験がある①や③の学生でも 4 番や 7 番、あるいは 10 番台の曲からはじめたと回答していたり、鍵盤楽器以外の管・弦・打楽器を経験した②や、何の楽器の経験のない④の学生でも 40 番台や 60 番台の曲からはじめたと回答していた。

すなわち、ピアノを習ったことがあっても、それが短期間であったり年少の時の経験であっ

たりする場合には、はじめの方からやり直そうとすることも多いし、逆にピアノや他の楽器の経験がない学生が教員のアドバイスを受けて比較的先に進んだ曲を選んで取り組むことができるような場合もあるので、一概にピアノや楽器の経験の有無が、開始の曲の番号と対応する訳ではないのである。

また、開始した曲が『バイエル』のはじめの方の曲だとしても、約2ヶ月後の6月時点で50番台の曲に取り組んでいたり、さらには80番台や90番台まで進んでいる学生も多い。先にグレードに挙がっている『バイエル』の練習曲の番号を示したが、そこでは教員や保育士を養成するという目的に照らして、歌の伴奏に適用できるように右手の旋律に左手で主要三和音や属7の和音をつける形の曲を中心に選び、その他はかなり多くの曲を除いた。そのため、質問紙にかなり最初の方の番号の曲を書いている、6月時点ではこの教則本の中盤ないし後半の曲に進んでいる学生が多いのである。

したがって、本稿において学生のピアノ実技の能力を評価するならば、ピアノや他の楽器の経験の有無や授業当初に開始した曲の番号で判断するのではなく、あくまでこの記譜の実践・調査が行われた時点で取り組んでいる曲の番号を基準にすべきであると考ええる。

後の分析のために学生達の進捗をいくつかのまとまりに区分しておく必要があるが、その区分の仕方についても様々な捉え方ができる。グレード表に挙がっている『バイエル』の曲の中では4番から上下ともト音記号による大譜表から始まり、31番までは両手の5本の指をC-D-E-F-G、あるいはG-A-H-C-Dの5度音域の白鍵の音に対応させる「5指のポジション」で弾くことのできる曲が続く。46番で左手に「アルベルティ・バス」と呼ばれる分散和音の形でV度の和音（5-3-1の指がH-D-Gに移動する）が現れるためにここから「5指のポジション」を多少離れるが、右手は「5指のポジション」のままであり、上下ともト音記号の大譜表で記された曲が52番まで続く。

55番以降では小節によって左手の表記がト音

記号とヘ音記号とで入れ替わり、61番では最初から最後まで一貫してヘ音記号での表記になる。その前の60番からグレードは1から2へ上がるが、この61番は調号は示されていないものの実際にはト長調の曲であり、64番も同様に調号の指定のないト長調である。しかし、このグレード2に挙げられている曲の中では61番と64番以外はハ長調の曲が66番まで続くため、ここまでの練習曲では調号を判別する必要がない。

72番でト長調の調号がはじめて示されるが、同じくト長調の74番から先はシャープ系の調号が順次増えていきニ長調、イ長調、ホ長調まで続くため、これらはグレード表では大幅に省いて再び嬰・変記号の数が少ない調号になる85番以降の練習曲が挙げられている。

したがって、ここではグレード表にある4番から52番までをレベル1、55番から66番までをレベル2、そして72番からグレード2を超えて『バイエル』の最後の105番までをレベル3とする。6月中旬時点でそれぞれのレベルにある学生の人数をまとめると、表3のようになる。

〔表3〕レベルの区分と人数

| レベル | レベル1 | レベル2 | レベル3 |
|-----|-------|--------|---------|
| 番号 | 4～52番 | 55～66番 | 72～105番 |
| 人数 | 7人 | 20人 | 29人 |

このように『バイエル』の進捗から区分したレベルごとに今回の記譜の実践・調査の結果がどのように分かれるのか見ていきたいが、その前に学生全体で1回目と2回目の記譜の間になどのような変化があったのか述べておく。

(2) 全体の結果と分析

56人のうち、音高の記譜について誤りがあったのは7人であり、このうち5人は旋律1のみ、2人は旋律1と旋律2の両方に誤りが見られた。その内容は両方の旋律を1オクターヴ上に書いた1人を除いて、残り6人は旋律の途中のd'音を2度上のe'音に書き間違えたもので、そのほとんどが1箇所をみの誤りであり一過的な書き間違いと見なすことができる。したがって、

オクターヴの誤りとともに音高の把握や表し方に本質的な問題がある訳ではないと言えよう。

これに対して、音価、すなわち音符の種類やリズム・パターンの表記については全体的に数多くの誤りが見られた。したがって、ここでは主に音符の種類やリズム・パターンを中心にどの程度正しい記譜ができていたのか見ていくこととする。

まず両方の旋律の記譜について「4小節すべて正しく書いているもの」を「正答」（これを①とする）、そして部分的に誤りはあるものの一定程度は音符やリズム・パターンの表記の理解ができていると見なせるものを「準正答」と呼ぶこととする。そして、正答の①に次ぐ準正答については、その正しさの度合いによって②～④に分ける。

準正答の②と評価したのは、「フレーズやモチーフの最後の音を2分音符ではなく4分音符にしたもの」で、旋律1では譜例4. a, 旋律2では譜例4. bのような誤りである。これは単音の長さについての誤りであり、旋律の構造全体にそれほど大きな影響を与えるものではないので正答に次ぐ準正答②とした。



準正答の③以下については、旋律1では4分音符と8分音符の組み合わせのリズム・パターンが正しく書けているかという点を重視し、例えば譜例4. cのようなリズム表記があれば、誤りが1箇所と見なすこととした。その上で、そうした表記について「2箇所以上正しく書けているもの」を③、「1箇所だけ正しく書けているもの」を④とした。

これに対し、旋律2では付点4分音符と8分音符の組み合わせの表記を重視し、そのリズム・パターンを含む「1小節目が正しく書けて

いるもの」を③とし、それ以外で「第2小節以降の3小節が正しく書けているもの」を④とした。

そして、1回目と2回目の両方あるいは一方で準正答にも該当しない誤りを書いている場合にはE (error) とする。

これらの尺度で、1回目の記譜が2回目でどう変わったのか、例えば1回目で③の段階まで書けた学生が2回目ではより正しく書けたのか、あるいは逆に誤りが増えたのか、その人数を2つの旋律についてそれぞれまとめると表4と表5のようになる。

まず、両方の旋律を通して2回目で誤りが増えた（表中「↓」）のは3人で、うち2人は旋律1で①から②に下がった1人と、旋律2の2回目で2小節以降の2分音符を4分音符にしたため準正答④からEになった1人である。これらは前述した単音の長さについての誤りであり、旋律全体の性格や構造を大きく変えるものではないと言える。

残りの1人は旋律2で準正答の②に該当していたが、2回目で1小節目の3拍目からの4分音符2つを桁でつなぎ8分音符にしたため「準正答」から洩れてしまったものである。この事例では1小節目の最初の2拍を付点4分音符と8分音符で分割するリズムは正しく書けており、その意味ではこの旋律の評価の要点は達成できていた。

いずれにせよ、2回の記譜で誤りが増えた学生は3人とわずかであり、その内容も正答や準正答から大きく逸脱したものではないと言えよう。

これに対して、2回目の記譜でより正答に近づいた（表中「↑」）人数は、旋律1では19人、旋律2では18人であった。このうち1回目でEとした学生の多くが2回目には正答や準正答を書けていたことは注目して良いであろう。すなわち、1回目では準正答の④までに及ばなかった学生のうち旋律1では6人（うち1人は1回目が4小節すべて未記入）、旋律2ではさらに多くの12人が2回目で正答ないし準正答に該当する楽譜に直せていた。

〔表 4〕全体（56人）における人数の変化：旋律 1

| 旋律 1 | | 2 回目 | | | | |
|------|--------|--------|--------|-------|-------------|-------|
| | | ① = 28 | ② = 13 | ③ = 2 | ④ = 4 | E = 9 |
| 1 回目 | ① = 18 | 17 | 1 (↓) | 0 | 0 | 0 |
| | ② = 12 | 3 (↑) | 9 | 0 | 0 | 0 |
| | ③ = 8 | 6 (↑) | 2 (↑) | 0 | 0 | 0 |
| | ④ = 3 | 0 | 0 | 2 (↑) | 1 | 0 |
| | E = 15 | 2 (↑) | 1 (↑) | 0 | ※ 3 (1) (↑) | 9 |

※括弧内は未記入の人数

〔表 5〕全体（56人）における人数の変化：旋律 2

| 旋律 2 | | 2 回目 | | | | |
|------|--------|--------|-------|-------|--------|-------|
| | | ① = 19 | ② = 5 | ③ = 0 | ④ = 23 | E = 9 |
| 1 回目 | ① = 9 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ② = 7 | 2 (↑) | 4 | 0 | 0 | 1 (↓) |
| | ③ = 1 | 1 (↑) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ④ = 20 | 3 (↑) | 0 | 0 | 16 | 1 (↓) |
| | E = 19 | 4 (↑) | 1 (↑) | 0 | 7 (↑) | 7 |

その結果、旋律 1 では 1 回目にすべて正しく書けた 18 人（約 32%）が 2 回目では 28 人（50%）になり、旋律 2 では 1 回目の 9 人（約 16%）が 2 回目では 19 人（約 34%）と倍以上になった。また、これらに②～④の準正答を含めると、旋律 1 では 41 人（約 73%）が 2 回目で 47 人（約 84%）に、旋律 2 では 37 人（約 66%）が 2 回目では 47 人（約 84%）になる。

このような結果を総じて見れば、1 回目と 2 回目の間でまさに記譜しようとしている旋律そのもののリズムに照らし合わせて音符やリズムを学習することの効果が、ある程度実証できたと考えることができよう。

しかし、全体の人数が 56 人と調査の対象としての規模がそれほど大きくないので、この結果だけをもって、こうした活動内容を導入した指導の方法に客観的かつ一般的な実効性があると断定することは避けるべきと考える。したがって、この問題は今後、もう少し対象人数を多く

して再検証することとし、ここでは次に、学生達の進捗から見たレベルの差が記譜の結果に影響しているかどうかを考えてみたい。

(3) レベルごとの結果と分析

まず、旋律 1 について、レベル 1～3 の区分ごとに 1 回目と 2 回目の変化をまとめると、表 6～表 8 のようになる。

旋律 1 では 1 回目で正答を書いたのはレベル 1 で 3 人、レベル 2 で 3 人、レベル 3 で 12 人だった。レベル 1 と 2 が同じ 3 人であるが、前者は 7 人中 3 人（約 43%）、後者は 20 人中 3 人（15%）であり、レベル 1 の方が正答を書いた学生の割合が大きく上回るという結果になった。またレベル 1 と 3 の割合を比べても 7 人中 3 人と 29 人中 12 人（約 41%）となり、レベル 1 の方がわずかではあるが正答の割合は高いことになる。2 回目の結果を見てもレベル 1 が 5 人（約 71%）、レベル 2 が 6 人（30%）、レベル 3 が 17

〔表 6〕 レベル 1（4 番－52 番；7 人）における人数の変化：旋律 1

| 旋律 1 | | 2 回目 | | | | |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | ① = 5 | ② = 1 | ③ = 0 | ④ = 0 | E = 1 |
| 1 回目 | ① = 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ② = 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | ③ = 1 | 1 (↑) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ④ = 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | E = 2 | 1 (↑) | 0 | 0 | 0 | 1 |

〔表 7〕 レベル 2（55 番－66 番；20 人）における人数の変化：旋律 1

| 旋律 1 | | 2 回目 | | | | |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | ① = 6 | ② = 5 | ③ = 2 | ④ = 2 | E = 5 |
| 1 回目 | ① = 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ② = 4 | 1 (↑) | 3 | 0 | 0 | 0 |
| | ③ = 3 | 2 (↑) | 1 (↑) | 0 | 0 | 0 |
| | ④ = 2 | 0 | 0 | 2 (↑) | 0 | 0 |
| | E = 8 | 0 | 1 (↑) | 0 | 2 (↑) | 5 |

〔表 8〕 レベル 3（72 番－105 番；29 人）における人数の変化：旋律 1

| 旋律 1 | | 2 回目 | | | | |
|------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|
| | | ① = 17 | ② = 7 | ③ = 0 | ④ = 2 | E = 3 |
| 1 回目 | ① = 12 | 11 | 1 (↓) | 0 | 0 | 0 |
| | ② = 7 | 2 (↑) | 5 | 0 | 0 | 0 |
| | ③ = 4 | 3 (↑) | 1 (↑) | 0 | 0 | 0 |
| | ④ = 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | E = 5 | 1 (↑) | 0 | 0 | 1 (↑) | 3 |

人（約 59%）であり、やはりレベル 1 が最も正答の割合が高くなっている。

また、②～④の準正答を含めても、レベル 1 では 1 回目で 5 人（約 71%）、2 回目で 6 人（約 86%）がこれに該当するのに対して、レベル 2 では 1 回目で 12 人（60%）、2 回目で 15 人（75%）となり、やはり割合の上でレベル 1 がレベル 2 を上回っている。

しかし、各レベルの人数が 7 人、20 人、29 人

と大きく偏っているため、当然のことながらその中での割合の多寡をそのまま評価することは適切ではないと言えよう。

このような 3 つのレベルの人数の偏りを是正するために、レベル 1 と 2 を合わせて大きく全体をレベル 1・2（27 人）とレベル 3（29 人）の 2 つに分けてみると、1 回目に正答を書いた学生はレベル 1・2 が 6 人（約 22%）、レベル 3 が 12 人（約 41%）、2 回目ではそれぞれ 11 人

(約41%)と17人(約59%)になる。さらに①～④を合わせると1回目ではレベル1・2が17人(約63%)、レベル3が24人(約83%)、2回目はそれぞれ21人(約78%)と26人(約90%)となる。

このように全体を2つのレベルに区分した結果からは、ピアノの進度と記譜の能力とが対応しているとも読み取れるが、実際に学生の進度と記譜とを個別に見ていくと、例えば『バイエル』の7番からはじめて31番までしか進んでいない学生が1回目で準正答の③まで、2回目では正答を書いていたたり、同じくレベル1で52番に取り組んでいる学生がすでに1回目で正答を書いていたりする。これに対して、11番からはじめて60番まで進んだ学生や、さらには60番からはじめて94番まで進んでいるレベル2や3の学生が2回の記譜でも準正答にさえ至らなかったりしている。

したがって、同様にこうした個別の観点も交えながら次の旋律2の結果を考えてみたい。以

下、旋律1と同じ要領でその結果をまとめたものが表9～表11である。

旋律2では1回目で4小節すべて正しく書けた人数はレベル1が1人(約14%)、レベル2が2人(10%)、レベル3が6人(約21%)、そして2回目ではそれぞれ1人、6人(30%)、12人(約41%)と、一部例外はあるが総じて見れば進度が上がるにつれて正答の人数も割合も増えている。①～④を合わせても1回目でレベル1が3人(約43%)、レベル2が12人(60%)、レベル3が22人(約76%)、2回目ではそれぞれ4人(約57%)、17人(85%)、26人(約90%)となり、また人数の偏りを是正してレベル1・2とレベル3とを①～④の合計で比較してみても、1回目で前者が15人(約56%)、後者が22人(約76%)、2回目でそれぞれ21人(約78%)と26人(約90%)と、先の旋律1の場合とは異なりピアノの進度がそのまま記譜の正しさに対応する結果になっているように思える。

〔表9〕レベル1（4番～52番；7人）における人数の変化：旋律2

| 旋律2 | | 2回目 | | | | |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | ① = 1 | ② = 0 | ③ = 0 | ④ = 3 | E = 3 |
| 1回目 | ① = 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ② = 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ③ = 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ④ = 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| | E = 4 | 0 | 0 | 0 | 1 (↑) | 3 |

〔表10〕レベル2（55番～66番；20人）における人数の変化：旋律2

| 旋律2 | | 2回目 | | | | |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | ① = 6 | ② = 2 | ③ = 0 | ④ = 9 | E = 3 |
| 1回目 | ① = 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ② = 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | ③ = 1 | 1 (↑) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ④ = 8 | 2 (↑) | 0 | 0 | 5 | 1 (↓) |
| | E = 8 | 1 (↑) | 1 (↑) | 0 | 4 (↑) | 2 |

〔表11〕 レベル3（72番～105番；29人）における人数の変化：旋律2

| 旋律2 | | 2回目 | | | | |
|---------|------|------|-----|-----|------|------|
| | | ①=12 | ②=3 | ③=0 | ④=11 | E=3 |
| 1 回目 | ①=6 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ②=6 | 2（↑） | 3 | 0 | 0 | 1（↓） |
| | ③=0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ④=10 | 1（↑） | 0 | 0 | 9 | 0 |
| | E=7 | 3（↑） | 0 | 0 | 2（↑） | 2 |

しかし、ここでも50番台の曲に取り組んでいるレベル1や2の学生が1回目からすべて正しい記譜ができていたり、2回目に正答に至ったりしている一方で、レベル3に区分されて80番台や90番台の曲を弾いている学生が2回の記譜でも準正答にまで至らなかったりしている。

また、準正答の④では2小節以降で正しい記譜になっていたかを尺度としたが、この旋律でこの3小節間はすべて4分音符2つと2分音符という単純なリズムであることからこれを正しく記譜することはそれほど難しくはないと思われる。それにもかかわらず、1回目でこの④までも該当しなかった学生がレベル2では8人、レベル3でも7人いたし、2回目でも④に至らなかった学生がどちらのレベルにも3人いたことは見過ごせない事実である。

一方、この旋律には1小節目の最初の2拍を付点4分音符と8分音符で分割する付点のリズムがあるために、多くの学生がこれを正しく書けなかったことは表5に示した通りである。

では、この付点のリズムは学生達が取り組んでいる『バイエル』の練習曲ではどのように扱われているのだろう。

この教則本の中で、はじめてこの付点のリズムが出てくるのは48番であり、レベル1に区分した範囲ではかなり終わりに近く、またこの後に続く曲には付点のリズムは出て来ない。これに対して、レベル2に区分した最初の55番はその旋律のほとんどがこの付点のリズムによるものであり、同じリズムは64番にも出てくる。

また、その間の61番の旋律は一貫して付点の

リズムが用いられていることから、担当教員の判断でグレード表には挙がっていないこの61番の練習曲を学生に課すことも多い。

同じく、レベル3の最初の72番では右手の旋律だけでなく、左手の音型にも付点のリズムが出てくるし、85番から最後の105番までには、グレード表には挙げられていないがさらに半分の音価で1拍を付点8分音符と16分音符で分割するような付点のリズムを用いた曲が数多くあり、レベル3の学生の多くはこれらに取り組んでいる。

すなわち、旋律2の①～③の評価で主要内容となっている付点のリズムはレベル2や3の学生がこの実践・調査の時点でまきに取り組んでいるか、あるいはすでに多くの練習曲で経験しているリズムなのである。

したがって、レベル2や3の学生については、むしろこの付点のリズムを正しく記譜できていないことに問題があると言える。

すでに述べたように、レベル2や3のグループの中でも個別に見れば、特に音符やリズムをはじめ楽譜についての理解が充分ではない学生は多い。

このように個々の学生の記譜の状況や、『バイエル』の内容との関連を見ていくと、ピアノの実技の技能と記譜の能力や楽譜の理解の度合いとは必ずしも対応しないと言うことができよう。

ピアノの学習者にとって、様々な曲を練習することと、音符や楽譜を理解することは必ずしも関連するものではなく、そのためこの2つは

並行して行われなければならないが、それは多くの学習者にとって「二重の負担」になりかねない。

したがって、この「二重の負担」を少しでも解消し、学生達があくまでもピアノの実技の学習に取り組む中で楽譜についての理解を深めていけるような指導のあり方を考えていくことが必要となるのである。

V. 考察

これまでに、「ピアノ・ベーシック」の受講生全員、そして『バイエル』における進度から導き出した3つのレベルのグループごとに、それぞれ人数の上でどの程度正しい記譜ができているかということを中心に実践・調査の結果を見てきた。

全体としては1回目と2回目の記譜の間で現に記譜しようとしている実際の旋律のリズムを打つ活動を2～3回行ったことで、2回目ではかなりの程度の学生が記譜を正しい方向に近づけることができた。一方、レベルごとの結果では、正しい記譜ができるかどうかということについてピアノの進度が必ずしも対応する訳ではなく、どのレベルのグループにも記譜の能力が充分ではない学生が一定人数いるということが明らかになった。

そこで、こうした学生達についてその記譜の誤りがどのようなものなのかを見ることで、その誤った理解が何によるのか考えていく。

今回の実践・調査では様々な記譜の誤りが見られたが、ここでは紙面の関係上、2つの旋律について最も多く見られた特徴的な誤りの事例⁽¹⁰⁾をそれぞれ以下に挙げる（譜例5. a, b）。



ここで注目したいのは、2つの事例とも8分音符の後の4分音符も8分音符にして、連続する8分音符のリズムを書いている点である。この8分音符と4分音符のリズムをすべて8分音符でつなげてしまうという誤りは、多くの学生の記譜で、上の小節以外の箇所にも様々な形で見られたが、このような誤りが多いのはなぜであろうか。

筆者らは先に、音楽が本来的に時間的な存在であり、これを構成する個々の音も時間の流れの中で現れては過ぎ去って行くことを述べた。つまり、音楽の中の音は時間的な存在であるとともに動的な存在として捉えられる。

これに対して、音楽を記すための音符や楽譜は一種の記号であり、その集合体であることから、一定の空間を占める静的な存在であると言える。

我々は空間的、静的なものについてはこれがある程度客観的に捉えて、「倍の長さ」とか「4分の1の長さ」といった相対的な長さの概念に当てはめて考えることができるが、時間の流れの中で対象が動く場合にはむしろ「速さ」として捉えてしまうのではないだろうか。上の例で言えば、8分音符から4分音符に至る音の動きが速いために4分音符も速い音として感じてしまい、結果として両方の音符を速く動く音として把握し8分音符の連続を書いたと考えるのである⁽¹¹⁾。

このことについては、すでに別の稿で論じているので、ここではその詳細については割愛するが、要するに実際の音とその記号としての音符の存在のあり方の違いが、現に流れる音楽と楽譜との間に障壁をつくっているのである。

そうした意味において、本稿で取り上げた表象、とりわけ記憶表象に目を向けることは、両者の性質の違いを乗り越える糸口を与えてくれよう。すなわち、よく知っている旋律や音楽を思い出す時、我々はそれを意識の流れの中で思い起こすとともに、その中にある一部分に注意を向けることもできるし、意識の中でそれを繰り返し再現することもできる。そして、音のまとまりが自分の意識の中で生起するものである

限り、我々は精神の働きによってそれらを記号としての音符や楽譜に結びつけて様々に思考を巡らせることができるのである。

音符や楽譜の理解ということ、動的なものと静的なものをいかに関連づけるかという点から考えれば、やはり音符や楽譜については実際の音楽に取り組む中で理解することが重要であり、このことを銘記することでさらに実効性を持つ手立てを考えることができると筆者らは考えている。

おわりに

本稿では、ピアノの実技に取り組む中で楽譜の理解を導いていくような指導のあり方を考えるために、記譜の実践・調査を行い、その結果を分析・考察してきた。

ピアノの学習や練習にまず必要となるのは楽譜に書かれた音符やリズムを読み取ること、すなわち読譜であり、そのために正しい楽譜の理解を導いていかなければならない訳であるが、ここでは学生達の書いた楽譜の正しさや誤りを分析することをその端緒とした。

しかし、これを単なる実態調査に終わらせるのではなく、記譜の活動の実践を授業の中で継続的に行うことで学生達に自分の誤った知識や認識に気づかせ、これを正していくことが重要だと筆者らは考えている。

本稿で行った実践・調査で大きな課題として残ったことの一つとして、どのような曲を記譜の対象として選ぶかという問題を挙げておかなければならない。ここでは学生達が歌ったことがあり、また無理なく階名唱ができるという点を主眼としてc'～g'の5音による2つの歌を選んだが、当然ピアノ曲に出てくる音はより広い音域にわたる。

この授業で教材としている『バイエル』のはじめの方の練習曲でも右手の弾く旋律はc"～g"の音域であり、多くの学生がより困難を感じているのはこの音域の音高の読み取りであろう。

今後は「ピアノの弾く上で必要になる」という点から、例えば『バイエル』の中で学生達が

実際に取り組んでいる練習曲を対象とした記譜の活動を考えることもできよう。その中の主要なフレーズや特徴的な音型を取り上げるならば、各自がよく知っており、記憶表象として定着しているといった意味でも、より現実的かつ実効的な記譜の活動になることが期待できよう。

なお、本稿の執筆にあたっては難波がⅠ、Ⅲ、Ⅳを、長谷川と村田がⅡを担当したが、実践・調査の計画と実施、そしてその分析と考察については三者が意見を出し合いながら進めた。

【注】

- (1) 桐岡亜由美・寺田陽子・森本麻衣子・難波正明「保育士および幼稚園・小学校教員養成課程におけるピアノ指導に関する考察—学生の実態を踏まえて—」『京都女子大学発達教育学部紀要』第10号, 2014, pp. 11～19
- (2) 岡村明日香「保育者養成校のピアノレッスンにおける問題点と工夫：基本的な読譜力を身につけるには」『大谷大学短期大学部幼児教育保育科研究紀要』第11号, 2009, pp. 1～9
- (3) 澤田和美「成人のためのピアノ教育—保育者養成校での初心者に対するピアノ読譜教育への試案」『金城紀要』第42号, 2018, pp. 47～55
- (4) 森村祐子「小学校教員養成における音楽の資質形成に関する一考察（Ⅱ）—読譜と打鍵の結びつきについて—」『学校音楽教育研究』第20巻, 2016, pp. 252～253
- (5) 水嶋育「小学校教員として必要なソルフェージュ能力」『高松大学・高松短期大学研究紀要』（第69号, 2017, pp. 1～10）、および小泉恭子・前田葉月「読譜能力から見る音楽実技指導改善への一考察」『目白大学高等教育研究』（第18号, 2012, pp. 17～25）。

他にも階名の読みを中心にしたものとして、二宮貴之・櫻井琴音「音楽経験者・未経験者における読譜力育成に向けた取り組み—課題考察とデータ分析を中心に」（『西九州大学子ども学部紀要』第2号, 2010, pp. 15～25）や、リズムの読み取りに焦点を当てたものとして、杉山祐子「ピアノ初心者のための読譜力評価尺度作成の試み」（『全国大学音楽教育学会研究紀要』第24号, 2013, pp. 11～20）、さらにその両者（拍子とリズム、音高の推移）について段階的で基礎的なトレーニング方法を考案し、実践している高山真琴「教員養成課程の学生に対する読譜の指導について—読譜力を獲得するための実験的手法1」（『國學院大学人間開発学研究』第4号, 2012, pp. 51～59）および「教員養成課程の学生に

- 対する読譜の指導について一読譜力を獲得するための実験的手法2」(『國學院大學人間開発学研究』第5号, 2013, pp. 17~25) などがある。
- (6) J. A. Sloboda “The Musical Mind” (Oxford Science Publication, 1985) pp. 68~69を参照。
- (7) ピアノ指導ではなく小学校の授業についてのものであるが、読譜能力を高めるために記譜の指導を行って成果を上げた実践的研究の例もある。
京都教育大学教育学部附属京都小学校『授業の中心化と思考分析』(明治図書出版, 1967) pp. 150~177を参照。
- (8) E. J. ダルクローズ (板野平監修・山本昌男訳)『リトミック論文集 リズムと音楽と教育』(全音楽譜出版社, 2003)では「内的聴取力」(p. 1) という語が用いられ, F. カタリン・S. エルジェーベト (羽仁協子他訳)『コダーイ・システムとは何か ハンガリーの音楽教育の理論と実践』(全音楽譜出版社, 1975)では「内的な聴感」やこれを育てる方法としての「サイレント・シンギング」などが述べられている (pp. 98~100)。
- (9) 林達夫他監修『哲学事典』(平凡社, 1971) pp. 1166~1167の「表象」の項, および梅津八三他監修『心理学事典』(平凡社, 1981) pp. 730~731の「表象」の項 (久原恵子) を参照。
- (10) 難波は別の研究者とともに、本稿で行ったものと同じ記譜の実践・調査を小学生に対して行い、これを下記の論文で発表した。そこでは、記譜の様々な誤りの事例を挙げ、それらの特徴や傾向について考察しているので参照されたい。
難波正明・吉田直子・森本麻衣子「音楽の理解を導く楽譜の学習に関する一考察—記譜の調査・実践を中心に—」『関西楽理研究』第35号 (関西楽理研究会, 2018) pp. 53~76
- (11) この音の長さを「速さ」で捉えるような音楽の聴き方があることについては, J. バンベルガーが指摘しており, 上記の論文でもこれを引用しつつ考察を行った。
J. バンベルガー (谷口高士訳)「新しい聴き方をするようになること」リタ・アイエロ編『音楽の認知心理学』(誠信書房, 1998) pp. 53~69を参照。